

Bucher, Anton A.; Oser, Fritz

"Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören". Theoretische und empirische Aspekte einer strukturalistischen Religionsdidaktik - exemplifiziert an der neutestamentlichen Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1ff.)

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 2, S. 167-183



Quellenangabe/ Reference:

Bucher, Anton A.; Oser, Fritz: "Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören". Theoretische und empirische Aspekte einer strukturalistischen Religionsdidaktik - exemplifiziert an der neutestamentlichen Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1ff.) - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 2, S. 167-183 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144291 - DOI: 10.25656/01:14429

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144291>

<https://doi.org/10.25656/01:14429>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 2 – April 1987

I. Thema: Moralische Erziehung

- | | |
|--|---|
| FRITZ OSER | Moralstruktur und inhaltliche Komponenten des Unterrichts. Eine Einleitung zu diesem Heft 143 |
| KARL ERNST NIPKOW | Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik 149 |
| ANTON BUCHER/
FRITZ OSER | „Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören ...“. Theoretische und empirische Aspekte einer struktur-genetischen Religionsdidaktik 167 |
| WOLFGANG EDELSTEIN | Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen 185 |
| SIBYLLE REINHARDT | Was heißt „Anwendung“ von Sozialwissenschaften in der schulischen Praxis? 207 |
| CHRISTIANE VANDEN-
PLAS-HOLPER/
CARMEN CRIVISQUI-
LINARES/JACQUES-
PHILIPPE LEYENS/ANNE
GHYSSELINCKX-JANSSENS | Die Förderung der prosozialen Entwicklung durch Erzählen und Besprechen von Geschichten. Eine prozeßorientierte Studie 223 |
| GÜNTER SCHREINER | Die Herausforderung durch die „andere Stimme“. Zur Konstruktion einer weiblichen Moral durch Carol Gilligan 237 |

II. Weitere Beiträge

- | | |
|---------------|---|
| ROLF EILERS | Schullaufbahn und Selbstkonzept 247 |
| HANS SCHEUERL | Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 267 |

III. Rezensionen

HANNES EYFERTH

HANS UWE OTTO/HEINZ SÜNKER (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus 289

JÜRGEN OELKERS

BRUNO H. REIFENRATH: Erziehung im Lichte des Ewigen. Die Pädagogik Edith Steins 292

BERND SCHÖNEMANN

CHRISTEL HOPF / KNUT NEVERMANN / INGRID SCHMIDT: Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht. Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht 295

IV. Dokumentation

Resolution der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Modellversuch „Kollegscheule“ 299

Pädagogische Neuerscheinungen 301

Contents

I. Topic: Moral Education

- | | |
|--|---|
| FRITZ OSER | The structure of moral education and the content of instruction. Introductory remarks 143 |
| KARL ERNST NIPKOW | Developmental psychology and didactics of religious instruction 149 |
| ANTON BUCHER/
FRITZ OSER | Theoretical and empirical aspects of a structuralist pedagogy of religion – exemplified by the teaching of the parable of the workers in the vineyard 167 |
| WOLFGANG EDELSTEIN | Stimulating moral development in schools. Possibilities and limits 185 |
| SIBYLLE REINHARDT | On the application of social sciences to teaching 207 |
| CHRISTIANE VANDEN-
PLAS-HOLPER/
CARMEN CRIVISQUI-
LINARES/JACQUES-
PHILIPPE LEYENS/ANNE
GHYSSELINCKX-JANSSENS | The enhancement of the prosocial development (of children) through the telling and discussing of stories: a process-oriented Study 223 |
| GÜNTER SCHREINER | The challenge of the “other voice” – On Carol Gilligan’s construction of a feminine morality 237 |

II. Other Contributions

- | | |
|---------------|---|
| ROLF EILERS | School career and self-concept 247 |
| HANS SCHEUERL | The Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (German Association for Educational Research) – Its foundation and its early history 267 |

III. Book Reviews 289

IV. Documentation

Resolution of the German Society for Educational Research concerning the integration of vocational and general education in upper secondary schools („Kolllegschule“) 299

New Books 301

Ankündigungen

Der schwierige Schüler. Zwei Wochenendtagungen der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR PSYCHOTHERAPIE UND PSYCHOPÄDIE E. V., Hamburg am 16./17. Mai 1987 in München bzw. am 30./31. Mai 1987 in Hamburg. Beide Tagungen haben den gleichen Inhalt.

Ausführliches Programm und Teilnahmebedingungen der Tagung in München oder in Hamburg anfordern bei: INGO WÜRTL, Generalsekretär der PSG, Sandstr. 38, 2000 Hamburg 71, Tel.: 040/6437564.

INTERNATIONAL ROUND TABLE FOR THE ADVANCEMENT OF COUNSELLING (irtac): Third International Consultation on "*Counselling Disabled People and their Families*" under the auspices of Rehabilitation International. Vienna, Austria, 5–8 July, 1987.

Applications for further information should be addressed to: Herr Johann Kaiser, Convenor, IRTAC 1987, 65 Adalbert-Stifter-Straße, 1200 Vienna/Austria.

17. Internationaler Kongreß für Individualpsychologie *Münster*, 12.–16. Juli 1987 unter dem Rahmenthema „50 Jahre nach dem Tod Alfred Adlers – Die Individualpsychologie in der Wirklichkeit unserer Zeit“.

Kongreßbüro: DGIP-Bundesgeschäftsstelle, Ruffinistraße 10, D-8000 München 19, Tel.: 089/1688068.

36. INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE WERKTAGUNG in Salzburg 20.–24. Juli 1987 in der Großen Aula der *Universität Salzburg* zum Thema „*Wovon wir leben – woran wir sterben.* Von der Chance, einander Sinn und Halt zu geben“.

Auskünfte, Informationen sowie Berichtbände der letzten Tagungen: Intern. Pädagogische Werktagung, Kath. Bildungswerk, Kapitelplatz 6, A-5020 Salzburg, Tel.: 0662/84259190.

8. EUROPÄISCHES PÄDAGOGISCHES SYMPOSION AM OBERRRHEIN (EPSO) 22. Juli bis 1. August 1987. Veranstalter: WELTBUND FÜR ERNEUERUNG DER ERZIEHUNG E. V., INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR GRUPPENARBEIT IN DER ERZIEHUNG E. V. in Kooperation mit dem CENTRE EUROPEEN DE FORMATION OUVERTE ET POLYVALENTE (CEFOP).

Thematik: *Europäische Pädagogik – eine Herausforderung.* Neue Impulse für Lehrer, Erzieher und Eltern.

Anmeldung und Auskunft beim EPSO-Sekretariat: Sylviane Spindler, CEFOP, Rue Bautain, F-67000 Strasbourg, Tel. 0033/88/604745 (nur Mittwoch bis Freitag zwischen 12.00 und 14.00 Uhr) oder 6, Rue de Huningue, F-68300 Rosenau, Tel. 0033/89/682425 (nur Montag, Dienstag, Samstag) oder Uta-Christine Härle, Richard-Wagner-Str. 27, D-6800 Mannheim.

Vorschau auf Heft 3/87

Thema I: „Biographik und Pädagogik“ mit Beiträgen von U. Herrmann, J. Oelkers und K. Prange.

Thema II: „Lehrplanarbeit“ mit Beiträgen von P. Menck und H. Haft/St. Hopmann.

Verlagsmitteilung

Die Kostenentwicklung gerade bei spezialisierten Fachzeitschriften macht eine Preiserhöhung bei der Zeitschrift für Pädagogik unumgänglich.

Von der Ausgabe 3/1987 an betragen die Bezugsgebühren für ein Jahresabonnement DM 98,-, für ein Studentenabonnement DM 78,-, jeweils zuzüglich Versandanteil. Ab diesem Zeitpunkt beträgt der Preis für ein Einzelheft DM 24,- zuzüglich Versandkosten.

Wir bitten herzlich um Ihr Verständnis für die Preiserhöhung.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Klein-schönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Heinz Bonorden (Redaktionsassistent), Großgörschenstraße 36, 1000 Berlin 62

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1986 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Beilagenhinweis: dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt das Jahresinhaltsverzeichnis 1986 bei.

ISSN 0044-3247

„Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören ...“

Theoretische und empirische Aspekte einer strukturgenetischen Religionsdidaktik – exemplifiziert an der neutestamentlichen Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1 ff.).

Zusammenfassung

In den letzten Jahren ist in der Literaturwissenschaft die Rezeptionsästhetik mehr und mehr beachtet worden. Sie unterstreicht die aktive Rolle des Lesers im Rezeptionsakt, muß aber, um für den Unterricht mit Texten, speziell mit moralischen oder religiösen, verwendbarer zu werden, mit strukturgenetischen Theorien ergänzt werden. Am Beispiel der Rezeption einer neutestamentlichen Parabel (Mt 20,1 ff.) zeigen wir, wie Leser auf unterschiedlichen Stufen der *religiösen Kognition* diese aktiv rekonstruieren. Es werden Daten einer explorativen Untersuchung vorgestellt, die die Annahme plausibel erscheinen lassen, daß religiöse Texte von Rezipienten auf unterschiedlichen Ebenen der religiösen Kognition stufenspezifisch gedeutet werden. Dies führt zum Postulat nach vermehrter Berücksichtigung der kindlichen Interpretationsleistungen im Religionsunterricht und nach dessen strukturgenetischer Orientierung generell.

1. Eine Anleihe bei THOMAS VON AQUIN

„Quidquid recipitur, secundum modum recipientis recipitur“ (Was auch immer rezipiert wird, wird gemäß dem Rezipienten rezipiert). Dieser Satz des THOMAS VON AQUIN (1224–1274) kann heute ohne große Probleme in die Sprache einer aktuellen Rezeptionstheorie und auch in jene des genetischen Strukturalismus übertragen werden. Er besagt, daß Inhalte und damit auch Texte mit den vorhandenen kognitiven Strukturen einer Person erkannt werden, oder, noch präziser, daß die Person *aktiv* auf den Text einwirkt und so Adaptionsleistungen vollbringt.

Auf die Aktivität des Lesers hat – allerdings in sehr allgemeiner Form – in den letzten Jahren besonders die *Rezeptionsästhetik* hingewiesen (WARNING 1975, ISER ²1984). In Abgrenzung von jenem Verständnis literarischer Texte im speziellen und von Kunstwerken im allgemeinen, das diesen einen gleichsam metaphysischen Ansich-Status zuschreibt und den Leser als bloßen „Empfänger“ versteht, betont die Rezeptionsästhetik nämlich die Schlüsselstellung des Leseakts und damit auch die des Rezipienten. Dieser ist es, der durch die Lektüre den Text allererst hervorbringt, indem er eine (oder mehrere) seiner potentiellen Bedeutungen in der Weise „aktualisiert“, daß der Text mit seinem Sinnhorizont bzw. Vorverständnis zur Deckung gelangt und sich Verstehen ereignet. Entsprechend forderte ISER (²1984, S. 37 ff.), fortan nicht mehr nach *der* Bedeutung des Textes als vielmehr danach zu fragen, wie dieser vom Leser „aktualisiert“ oder „realisiert“ wird. Lesen wird damit als schöpferische Aktivität des Subjekts und in keiner Weise als passives Empfangen vorgegebener Inhalte verstanden (vgl. ISER 1975; INGARDEN 1975).

Die Aussagen der Rezeptionsästhetik bewegen sich nun aber auf einer sehr allgemeinen Ebene. Vor allem unterläßt sie es, nach gemeinsamen strukturellen Dispositionen bei den Lesern zu fragen, und sie stellt nicht in Rechnung, daß die

Leser sich hinsichtlich der Kognition im allgemeinen und des moralischen, sozialen, religiösen und auch ästhetischen Bewußtseins im speziellen entwickeln. Denn die von der Rezeptionsästhetik beschriebenen Operationen weisen jeweils bestimmte Formen auf. Sie entsprechen denjenigen Strukturen, die das Subjekt bisher hervorgebracht hat, oder – anders gesagt – seiner bisherigen geistigen Entwicklung. Deshalb ist es mehr als nur naheliegend – und für die Literaturdidaktik sogar unabdingbar –, die Rezeptionsästhetik auf ihre genetische Dimension hin zu entfalten, und das heißt, den Satz des Aquinaten in die Sprache des genetischen Strukturalismus bzw. der „genetischen Semiologie“ zu übertragen, der nach FETZ (1981) die Aufgabe zukommt, die Heraufkunft *aller* höheren Symbolsysteme wie etwa der Wissenschaft, der Moral, der Kunst und der Religion zu rekonstruieren. In diesem Sinne kann formuliert werden, daß Texte von Rezipienten auf unterschiedlichen Stufen der Entwicklung jeweils anders gedeutet werden, und daß Auslegungen, die höheren Stufen entsprechen, von solchen Rezipienten, die sich noch nicht auf diese entwickelt haben, kaum verstanden werden dürften – ein Faktum, das sowohl im Hinblick auf die Literaturdidaktik (KREFT ²1982) als auch auf die mit Texten arbeitende moralische und religiöse Erziehung in Rechnung gestellt werden muß und auf jeden Fall empirischer Klärungen bedarf.

Einen ersten derartigen Versuch hat KREFT (1986) unternommen. Im Anschluß an die Entwicklungsstufen des moralischen Urteils nach KOHLBERG (1981, 1984) und bezeichnenderweise auch im Anschluß an die Rezeptionsästhetik (WARNING 1975; MUKAROVSKY 1974) ging er von der Annahme aus, daß moralisch relevante Texte wie etwa Fabeln auf unterschiedlichen Stufen jeweils anders gedeutet werden. Diese Hypothese konnte er mit Unterrichtsprotokollen von Deutschstunden belegen, in denen Kinder und Jugendliche über die Fabel vom „Bär auf dem Försterball“ diskutierten. Erst jugendliche Schüler waren in der Lage, die sozialkritische Relevanz dieses fiktiven Textes zu erkennen, während die Grundschüler die Geschichte in der Kategorie der physikalischen Faktizität, und das heißt, noch *nicht* als Fabel rezipierten. Bei der Interpretation des Handelns der einzelnen Akteure brachten sie des weitem präkonventionelle moralische Urteile in Anschlag; junge Erwachsene hingegen postkonventionelle wie etwa jenes, die Fabel kritisiere gängige Rollenklischees usw.

Insgesamt kommt KREFT (1986) zum Ergebnis, moralisch bedeutsame Texte böten Verstehensmöglichkeiten, die verschiedenen Stufen der moralischen und auch der literarisch-ästhetischen Entwicklung entsprechen: Schüler seien durch die Vorgabe der Lehrerinterpretation nicht selten überfordert.

Zum gleichen Ergebnis gelangt auch NIPKOW (in diesem Heft). Er analysierte die Auslegung der alttestamentlichen Erzählung von Elias und den Baalspriestern, die von Jahwe erschlagen werden (1 Kön 18), und er betont, die Schüler müßten sich hinsichtlich ihrer moralischen und sozialen Kognition bereits auf die Ebene konventioneller Urteile entwickelt haben, um diesen Text in etwa adäquat rezipieren zu können. Andernfalls komme es zu einer verzerrten Deutung, die die Aspekte der physischen Gewalt in den Mittelpunkt rücke, so daß die eigentliche sozialkritische und prophetische Aussage dieser Erzählung nicht in den Blick komme.

2. Stufen religiöser Entwicklung

Hinsichtlich der Rezeption religiöser und biblischer Texte scheint es uns aber – anders als bei NIPKOW – notwendig zu sein, neben der Variable moralisches Urteil auch jene des religiösen Urteils, bzw. eine spezifisch religiöse Entwicklungstheorie heranzuziehen. Denn während KOHLBERG die Entwicklung der Moralität, konkreter: der Gerechtigkeit untersuchte, deren lebensweltlicher Ort das gesellschaftliche Zusammenleben ist, versucht die Theorie des religiösen Urteils (OSER/GMÜNDER 1984) die Entwicklung jener Beziehung zu erfassen, die der Mensch in konkreten sozialen Situationen zu einem „Unbedingten“ und „Transzendenten“ aufbaut. Dieses Unbedingte kann inhaltlich ebenso sehr ein personaler Gott wie auch eine apersonale göttliche Kraft oder Macht sein, weshalb im folgenden dafür der formale Begriff des „Ultimaten“ verwendet wird, von welchem aber ein religiöses Spezifikum gefordert ist (FETZ/BUCHER 1987). Ausgehend von der Anthropologie PANENBERGS (1983) und TILICHs (1964) unterstellt die Theorie des religiösen Urteils dem Menschen eine religiöse Dimension, die fundamentaler ist als bloß äußerliche Kirchlichkeit. Unbeschadet des Plausibilitätsverlusts, den die Kirchen im Gefolge der Aufklärung erlitten haben (KAUFMANN 1979), findet sich der Mensch noch immer in einer solchen Daseinskontingenz vor, die LÜBBE (1986) als „fortschrittsindifferent“, „säkularisierungsresistent“ und als „fundamental religiös“ bezeichnet hat. Jeder Mensch steht somit einem Ultimaten und letztlich Unbegreifbarem gegenüber, das sich seiner Verfügung radikal entzieht und in der Tradition vornehmlich in der Kirche, heute aber auch in der „wiedergekehrten Religiosität“ (Sekten, Jugendreligionen usw.), thematisiert und „bewältigt“ wird (OELMÜLLER 1984). Ein Ende der Religion ist jedenfalls – entgegen den Prophezeiehungen der Religionskritiker – auch demoskopisch nicht in Sicht.

Das religiöse Urteil nun, verstanden als die Deutung und Bewältigung von Daseins- und Sozialkontingenz angesichts eines Ultimaten, unterliegt gemäß diesem strukturalistischen Ansatz einer Entwicklung, die in einer invarianten Sequenz qualitativ verschiedenen Stufen folgt und dabei religiös relevante Gegensatzpaare wie Heiliges vs. Profanes (vgl. DURKHEIM 1981), Vertrauen vs. Angst, Transzendenz vs. Immanenz u. a. m. (OSER/GMÜNDER 1984, S. 31 ff.) in ein immer ausgewogeneres Äquilibrium bringt.

Auf der *ersten Stufe* nun wird das Ultimate als allmächtig gesehen, das konkret in die Welt eingreifen und den Menschen belohnen oder bestrafen kann. Der Mensch ist external geleitet und reaktiv, das Ultimate hingegen, sei es in einem guten oder bösen Sinne, aktiv und fähig, selbst Artefakte hervorzubringen (Artifizialismus, vgl. dazu PIAGET 1980). Ankerbeispiel: „Gott kann machen, daß wir Bauchweh haben, wenn wir etwas Böses tun“ (vgl. die ausführliche Stufenbeschreibung in OSER/GMÜNDER 1984, S. 73 ff. und in BUCHER 1986).

Die *zweite Stufe* bringt insofern einen Fortschritt mit sich, als der Mensch nun fähig wird, das Ultimate – durch intentionale Akte wie Gespräch, Gebet oder Opfer – präventiv zu beeinflussen, mit ihm auf der Basis bipolarer Reziprozität gleichsam zu „handeln“ und es zu seinen eigenen Gunsten in Dienst zu nehmen. Ankerbeispiel: „Wir müssen auch etwas für Gott tun, damit er zu uns sorgt und hilft“ – „do ut des“ Religiosität.

Auf der *dritten Stufe* befreit sich der Mensch von den externalen Kräften des Ultimatens, nimmt fortan Selbstverantwortung wahr und erwirbt sich eine solipsistische Ich-Autonomie. Dem Ultimatens wird ein eigener, vom Menschen getrennter Bereich zuerkannt. Nicht selten wird seine Existenz aber auch verneint, dies zumal dann, wenn die existentiellen Enttäuschungen mit dem Gottesbild der Stufe 2 (Theodizee usw.) erschütternd waren (jugendlicher Atheismus, vgl. NIPKOW 1987). Ankerbeispiel: „In diese Welt greift Gott nicht ein, für sie sind wir Menschen ganz und gar selbstverantwortlich. Gott ist allenfalls dort, wo ein Kind zur Welt kommt“.

Auf der *vierten Stufe* schließlich wird die auf Stufe 3 internalisierte Autonomie wieder an das Ultimate zurückgebunden, ohne dadurch aufgehoben zu werden. Transzendentalität: Als Grund von Sein und Dasein ermöglicht das Ultimate menschliche Freiheit und Geschichte immer schon, von welcher des weitern angenommen wird, ihr liege ein verborgener Heilsplan etwa auf das Reich Gottes oder den „Punkt Omega“ (DE CHARDIN) hin zugrunde. Ankerbeispiel: „Gott ist daran gelegen, daß die Menschen sich frei entscheiden und selbst verwirklichen“.

Für die *fünfte Stufe*, die empirisch kaum mehr angetroffen wurde, ist ein allumfassendes religiöses Bewußtsein bezeichnend. Die Sache des Menschen ist von jener Gottes nicht mehr trennbar. Vielmehr „ereignet“ sich Gott unter den Menschen selbst, in unbedingter und befreiender Intersubjektivität (PEUKERT 1978). Gott ist immer auf den Menschen zu, er „leidet“ mit und „freut“ sich mit ihnen. Beispiel: Für Mutter THERESA „ereignet“ sich Jesus dann, wenn Menschen vor dem Hungertode gerettet und befreit werden können.

Mehrere Querschnittuntersuchungen auf der Basis semistrukturierter Interviews über religiöse Dilemmata (vgl. OSER/GMÜNDER 1984, S. 193ff.) belegten konsistent die Hypothese eines signifikanten Alterstrends speziell in den ersten 25 Lebensjahren. Die Stichproben stammten aus so verschiedenen soziokulturellen und religiösen Kontexten wie dem Schweizerischen Katholizismus und Protestantismus (OSER/GMÜNDER 1984, S. 179ff.), dem exiltibetanischen Buddhismus, dem Hinduismus, dem Christentum und Immanakult in Rwanda (DICK 1982). Indem den Probanden jeweils religiöse Dilemmata unterschiedlichen Inhalts vorgelegt wurden, ließ sich auch die Annahme einer Struktur-Inhalt-Differenz und damit auch jene Hypothese bestätigen, daß das religiöse Urteil transsituational zur Geltung kommt. Dies gilt auch bei der Rezeption und Interpretation unterschiedlicher religiöser Texte, was wir im folgenden anhand der neutestamentlichen Parabel von den Arbeitern im Weinberg belegen möchten. Den empirischen Daten stellen wir die gegenwärtig verbindlichen Auslegungen der Exegeten und Bibeltheologen voran, um zu zeigen, wie sehr sie mit den subjektiven Auslegungen der befragten Personen kontrastieren können.

3. Der theologisch-normative Anspruch von Mt 20,1ff.

Mt 20,1ff. ist eine sogenannte Reich-Gottes-Parabel. Ihr Einleitungsvers lautet: „Mit der Gottesherrschaft verhält es sich wie mit einem Hausherrn, der gleich in der Frühe ausging, Arbeiter für seinen Weinberg zu dinge“. Im Fortgang wird dann erzählt, daß der Hausherr sich mit den Gedungenen auf einen Denar einigte, der zu

Lebzeiten Jesu als Tageslohn ausgezahlt zu werden pflegte (JEREMIAS 1980, S. 93). Im Verlaufe des Tages begab sich der Herr noch mehrere Male auf den Marktplatz, um weitere Arbeiter anzuheuern, dies selbst gegen Abend noch. Während der Dämmerung ließ er den Lohn auszahlen, und zwar an *alle* Arbeiter einen vollen Denar, was jene der ersten Stunde gegen ihn aufbrachte. Ihren Vorwurf, ungerecht entlohnt zu haben, wehrte der Hausherr mit dem Hinweis ab, er habe die mit ihnen getroffene Vereinbarung eingehalten und *gütig* handeln könne er, wann immer er wolle.

Gerade in dieser Verfremdung der ökonomischen Realität durch den Bruch mit dem Lohn-Leistungs-Schema erblicken maßgebliche Exegeten den Skopus der im Verlaufe der Theologiegeschichte mannigfaltig und gegensätzlich ausgelegten Parabel (KISSINGER 1979). Darin „erscheint die Liebe“, formuliert etwa HARNISCH (1985, S. 177 ff.). Indem die Parabel, die als metaphorisch im Sinne RICOEURS (1974, 1986) zu verstehen sei, die alltägliche Welt verfremde und eines ihrer Hauptgesetze außer Kraft setze, breche eine mögliche neue Welt und der Ruf zu einer neuen Existenzweise ins Bewußtsein des Hörers ein, was mit dem Reich Gottes identifiziert wird.

Ähnlich WEDER (³1984, S. 218 ff.): Gemäß seiner Interpretation befreit die Parabel den Hörer von seinem Leistungs-Lohn-Denken und kommt in ihr das Reich Gottes befreiend auf ihn zu. AURELIO (1977, S. 166 ff.) schließlich identifiziert den Besitzer des Weinbergs, der unentwegt auf den Marktplatz eilte, um dadurch so vielen Arbeitslosen wie möglich ein Einkommen zu verschaffen, mit Gott, der immer auf den Menschen zu sei und – unbeschadet ihrer Leistungen – für alle das Heil wolle. Denn in Israel war ja der Weinbergbesitzer eine verbreitete Metapher für Gott. Das unverdient gnädige Handeln Jesu an den Menschen, besonders an den Zöllnern, Sündern und Armen, würde – so JEREMIAS (⁸1980, S. 92 ff.) – durch diese Parabel veranschaulicht und vor den Selbstgerechten, besonders den Pharisäern, gerechtfertigt. Insgesamt wird der Parabel auch eine pädagogische Intention zugeschrieben, die einerseits darin besteht, das Reich Gottes zu veranschaulichen und zu lehren, andererseits in der Aufforderung zu einem entsprechenden, durch die Güte Gottes motivierten Handeln an den Mitmenschen.

Dies sind – in Kürze – die heute maßgeblichen Auslegungen von Mt 20,1 ff. Ihnen gemeinsam ist, daß sie die Güte Gottes betonen, die allen menschlichen Leistungen immer schon vorausgehe. erinnert dies nun aber nicht frappant an die Struktur des religiösen Urteils von Stufe 4 der religiösen Entwicklungsskala nach OSER/GMÜNDER (1984)? Diese Annahme scheint deshalb plausibel, weil in einer empirischen Untersuchung (s. u. Abschnitt 4; BUCHER 1987 a) gerade jene Personen, die dieser Stufe zugeordnet wurden, spontan strukturell isomorphe Interpretationen rekonstruierten.

Wie verhält es sich mit diesem Text nun aber auf tieferen Stufen des religiösen Urteils? Gemäß unserer Hypothese müssen dort die Interpretationen durch weniger komplexe Strukturen und isomorph zum religiösen Urteil geprägt sein. Daß die zahlreichen Leerstellen in Mt 20,1 ff. auch anders ausgefüllt werden können, wodurch andere Interpretationen zustandekommen, zeigt nun schon ein kurzer Blick auf die Formgeschichte, also jene exegetische Teildisziplin, welche untersucht, welches der „Sitz des Lebens“ biblischer Texte war und wie sie auf die Evangelisten überliefert wurden (DIBELIUS ⁴1961; BULTMANN ⁵1961). Schon der

Evangelist Matthäus (ca. 90 n. Chr.) veränderte die Jesuanische Intention dieser Parabel radikal, indem er sie bei der Redaktion auf Vers 19,30 bezog, auf die Mahnung nämlich, nicht zu den Ersten gehören zu wollen, denn: „Die Ersten werden die Letzten sein“. Mit diesen dürfte er Selbstgerechte und Eiferer in seiner christlichen Gemeinde gemeint haben (WEDER ³1984, S. 229f.), die in der Parabel mit den Arbeitern der ersten Stunde identifiziert werden und denen zur Last gelegt wird, selbstgerecht und neidisch zu sein. Damit wird der Weinbergbesitzer und – durch diesen veranschaulicht – auch Gott von Matthäus als „Richter“ begriffen, welcher jene, die sich „vorandrängelten“, weniger großzügig belohnen wird als die Demütigen und Bescheidenen. Unschwer erkennt man die bipolare Reziprozität, bzw. das Lohn- und Strafedanken der Stufe 2, welches auch andere Interpretationen strukturiert, so etwa jene von WEISS (1927), der den Arbeitern der letzten Stunde unterstellt, sie hätten den zehnfachen Fleiß an den Tag gelegt. Diese Konkretisierung von Unbestimmtheit in diesem literarischen Text (über die Arbeitsleistung der einzelnen schweigt er sich ja aus) begegnete uns auch in der empirischen Untersuchung, zumal in den Interviews mit Probanden auf der Stufe 2. Die entsprechenden subjektiven Interpretationen stellen die normativ-theologische gleichsam auf den Kopf.

4. Empirische Befunde zur Rezeption von Mt 20,1ff.

28 Personen, verteilt nach Alter und Geschlecht, wurden im Rahmen einer explorativen strukturalistischen Untersuchung (BUCHER 1987a) in längeren semi-strukturierten Interviews zu Mt 25,14ff. (Anvertraute Gelder), Lk 16,19ff. (Prasser und Lazarus) und schließlich zu Mt 20,1ff. (Arbeiter im Weinberg) befragt, und zwar darüber, was man von dieser Geschichte lernen könne, ob die Hauptfigur Gottes Handeln überzeugend veranschauliche, warum sie Jesus überhaupt erzählt habe, was sie insgesamt aussage usw. Im folgenden beschränken wir uns aus Platzgründen auf die Interpretationstypen zu Mt 20,1ff., wobei wir – ebenfalls aus Raumgründen – auf die erste Fragestellung der Untersuchung, die die Entwicklung des Gattungsverständnisses und damit den Aspekt der literarisch-ästhetischen Kognition betraf, nicht eingehen können. Angemerkt sei nur, daß Grundschüler Parabeln als „bloße Geschichten“ auffaßten und daß erst jene Schüler, die an der Schwelle des formal-operatorischen Stadiums nach PIAGET standen, die Fähigkeit zur gattungsgemäßen Auslegung spontan zeigten (vgl. dazu COMETA/ESON 1978; KÜPPERS 1980; KREFT 1986; HOPPE-GRAFF/SCHELL 1987; BUCHER 1987b).

I: Warum wohl hat Jesus diese Geschichte erzählt?

X: Daß man denen, die mehr gearbeitet haben, daß man denen mehr Lohn gibt.

I: Und warum wohl das?

X: Die, die mehr arbeiten, die bekommen auch mehr.

Diese Aussagen entstammen dem Gespräch mit einem siebenjährigen Mädchen. Seine kognitiv-religiöse Urteilsstruktur entspricht der *Stufe 1*. Im Gegensatz zu den zitierten Exegeten vermochte es die Handlung des Herrn noch nicht zu billigen und diese auf Gott zu übertragen, der nämlich ebenfalls nicht so wie der Weinbergbesitzer handeln würde.

- I: Würde Gott auch so handeln wie der Weinbergherr?
 X: Nein.
 I: Und warum nicht?
 X: Weil es nicht recht ist.
 I: Was wäre dann recht?
 X: Wenn man denen, die mehr gearbeitet haben, auch mehr gibt.
 I: ... Können wir etwas lernen von dieser Geschichte?
 X: Ja.
 I: Und was meinst Du?
 X: Nicht unrecht sein.
 I: Und warum nicht?
 X: Weil der liebe Gott dann keine Freude hat.

Der folgende Auszug zeigt einerseits, daß das Kind zum Analogieschluß Weinbergbesitzer \triangle Gott, der von der Gattung gefordert ist, noch nicht in der Lage war, andererseits, daß es die Handlungsweise des Herrn im Hinblick auf Gott konsistent verwarf:

- I: Jetzt noch einmal: Könnte der Weinbergbesitzer wie der liebe Gott sein?
 X: Nein.
 I: Und warum nicht?
 X: Weil er nicht gleich ist wie der liebe Gott, er sieht nicht gleich aus wie der liebe Gott. Und der Mann hat allen gleichviel Geld gegeben, und der liebe Gott gibt denen, die mehr gearbeitet haben, mehr Geld.
 I: Und warum gibt er denen mehr Geld?
 X: Weil sie einfach mehr gemacht haben.

Diese Auslegung von Mt 20,1 ff., die für das Kind ebenso plausibel wie existentiell bedeutsam war, kollidiert mit jener der Theologen und auch der Religionslehrbücher. Sie entspricht aber seinen kognitiven religiösen Urteilsstrukturen, welche offensichtlich die Deutung der Parabel wie auch jene seiner Beziehung zu Gott prägen.

Eine inhaltlich ähnliche und strukturell weitgehend isomorphe Deutung rekonstruierte ein elfjähriges Mädchen auf *Stufe 2*. Bezüglich der Gottesbeziehung vertrat es die Meinung:

- I: Was kann Gott alles machen?
 X: Er kann einem helfen, aber man muß dazu auch einen eigenen Willen aufbringen, und man soll manchmal auch ein bißchen Geld ins Opfersäcklein werfen, daß man selber also auch etwas hilft.
 I: Und wenn man das nicht macht für Gott?
 X: Dann hilft er halt auch nicht viel.

Damit artikuliert das Kind die Möglichkeit des Menschen, mit „guten Taten“ auf Gott einzuwirken. Auf die Frage dann, warum Jesus die Geschichte von den Arbeitern im Weinberg erzählt habe, vertrat es die Ansicht:

- I: Vielleicht will er auch wieder etwas zeigen, was wir besser machen können. Wieder mit einem Beispiel wie in den anderen Geschichten.
 X: Und was könnte er uns da zeigen?
 I: Vielleicht auch, wenn wir jemanden in der Lehre haben, daß man dem einen Stundenlohn gibt. Daß man also nicht einigen nur ganz wenig und den anderen ganz viel gibt.

Aus diesem Grund erstaunt es in keiner Weise, daß das Mädchen die Transposition des Weinbergbesitzers auf Gott hin emotional heftig ablehnte:

- I: Und wenn ich Dir jetzt sage, der Weinbergbesitzer ist ein Bild für Gott: Er würde in einem übertragenen Sinn auch so handeln wie der Herr – was würdest Du da sagen?
- X: Das stimmt sicher nicht. Gott hätte einen Stundenlohn gegeben, allen den gleichen.
- I: Und warum?
- X: Er hätte gewollt, daß alle den gleichen Lohn haben für die Stunden, die sie arbeiten.
- I: Handelt Gott nun eigentlich so oder nicht?
- X: Er sieht dafür, daß es gerecht zugeht, und daß alle das bekommen, was sie auch verdienen.

„So handelt Gott wie jener Hausherr ...“ schrieb der Exeget JOACHIM JEREMIAS⁽⁸⁾ (1980, S. 95). Das Mädchen hingegen war in keiner Weise dazu bereit, von *seiner* Deutung abzuweichen, auch nicht nach eindeutigen Interventionen des Befragers:

- I: Aber schau jetzt einmal: Diese Geschichte will eigentlich zeigen, daß Gott lieb ist, daß er mehr gibt als er geben müßte. Der Herr des Weinberges hätte ja auch nicht so viel geben müssen. Er hätte den letzten auch nur 5 Franken geben können, aber er hat ihnen einfach mehr gegeben, weil er sie gern gehabt hat. Und so handelt auch Gott. Was meinst Du dazu?
- X: Es ist einfach nicht recht. Er hätte am Morgen schon sagen können, daß es einen Stundenlohn gibt. Und die vom Morgen, die hat er einfach nicht gern. Denen müßte er auch mehr geben. Es ist einfach nicht recht.
- I: Aber wenn man diese Geschichte jetzt als ein Bild anschaut, als einen Vergleich, daß Gott gütig ist zu den Menschen?
- X: Das ist nicht wahr: Die Geschichte will einfach, daß man es besser machen könnte als der Herr, es ist einfach ein Beispiel, wie man es nicht machen sollte.

Auch hier besteht eine offensichtliche strukturelle Isomorphie zwischen dem religiösen Urteil und der von der Schülerin rekonstruierten und für sie verbindlichen und schlüssigen Interpretation; hier wie dort argumentierte das Kind mit Strukturelementen wie bipolarer Reziprozität, Lohn und Strafe usw.

Eine strukturell isomorphe Deutung dieser Parabel wurde von einer 25jährigen Vpn vertreten, die der Übergangsstufe 1–2 des religiösen Urteils zugeordnet wurde. Sie rang dem Bibeltext allenfalls den Sinn, bzw. den moralischen Impetus ab, nicht neidisch zu sein wie die ersten Arbeiter:

- I: Was wollte Jesus wohl mit dieser Geschichte?
- X: Wahrscheinlich wollte er sehen, wie die Menschen sind, er wollte sie proben.
- I: Welche Menschen?
- X: Eben diese Leute. Oder, er wollte einfach proben, wie sie miteinander umgehen, ob sie Streit bekommen oder neidisch sind, oder ob sie zufrieden sind.

Sowohl den Weinbergbesitzer als auch Gott perzipierte die Vpn „durch das Fenster“ ihrer religiösen Urteilsstufe; beide nahm sie als autoritäre Größen wahr, die das menschliche Geschick mehr oder weniger willkürlich bestimmen, und denen gegenüber Gehorsam und präventives, sanktionsmilderndes Verhalten angebracht ist. Diejenigen Strukturelemente, die ihre Beziehung zum Ultimaten prägen (bipolare Reziprozität, externaler Erwartungsdruck, Lohn-Strafe-Muster), charakterisierten ihre Gleichnisinterpretationen konsistent.

Anders jene Interpretationen, die von Probanden auf der *Stufe 3* vertreten wurden. Die meisten von ihnen nahmen spontan allegorische Umgestaltungen vor, um die

Parabel so mit ihrem religiösen Selbstverständnis zu „äquilibrieren“. Ein 25jähriger Gesprächspartner etwa, der Gott als jene kontrafaktische Größe begreift, die dem Menschen einen eigenen Entscheidungsraum zuerkennt und in diesen prinzipiell nicht eingreift, brachte in seiner Deutung das für Stufe 3 bezeichnende Strukturelement der solipsistischen Autonomie des Menschen besonders prägnant zur Geltung:

I: Und was wollte Jesus mit dieser Geschichte wohl aussagen?

X: Eben das, was ich schon erwähnt habe, daß man jederzeit die Möglichkeit hat, wenn man einen bestimmten Ruf verspürt in die Kirche oder in die religiöse Gemeinschaft, daß man da also eintreten kann, wann man will ...

I: Was liest Du als das Wichtigste aus diesem Text heraus?

X: Eben, daß man, bei diesem Gleichnis sehe ich es einfach so, daß man jederzeit sein Leben ändern kann ... um drei Uhr, fünf Uhr, also übertragen jetzt auf das Leben ...

Die verschiedenen Tageszeiten werden damit als die verschiedenen Lebensalter bestimmt, und der Skopus der Parabel wird darin gesehen, jederzeit im Leben frei über seine religiöse Einstellung verfügen zu können. In dieser Interpretation kommt damit jene Autonomie zur Geltung, die sich das Subjekt auf Stufe 3 erwirbt und in jenen Auslegungen noch nicht enthalten ist, die von den zuvor zitierten Probanden vertreten wurden. Anders als diese faßte der 25jährige die Parabel auch nicht mehr als Mahnung auf. Konfrontiert mit den typischen Interpretationsmustern, die von Personen auf tieferen Stufen vertreten wurden, reagierte er heftig ablehnend.

So äußerte sich auch eine 23jährige Probandin, die sich noch gut daran zu erinnern vermochte, wie sie als Schülerin im Religionsunterricht diese Geschichte ungerecht gefunden hatte und nicht bereit war, sie mit Gott in Verbindung zu bringen. Zur Zeit der Befragung hingegen bejahte sie das Gleichnis und las aus ihr das für Stufe 3 bezeichnende Strukturelement der Selbstverantwortung und des Eigenengagement heraus, das sie den Tagelöhnern unterstellte:

I: Ja, was könnte der tiefere Sinn (der Geschichte) sein, von dir aus gesehen?

X: Der tiefere Sinn ist für mich der, daß es darum geht, daß die Arbeiter zu einem Dienst entgegenkommen und dazu selber bereit sind, daß sie selber etwas machen wollen, daß sie sich engagieren, und daß es dann nicht um die Bewertung durch den Herrn geht, sondern einfach um die Qualität des Engagement, daß man sich da reingibt, etwas tut, ohne auf die Wertung durch den Herrn zu achten.

Auf die Frage, ob das Gleichnis auch etwas mit dem Reich Gottes zu tun habe, antwortete sie:

X: Irgendwie schon, denn also, wenn es einmal ein solches Reich gibt, dann wird sicherlich auch nicht mehr gewertet. Aber ich bin jetzt nicht so, daß ich einfach warte, bis Gott einmal ein solches Reich macht, so glaube ich es sowieso nicht – es kommt einfach nur auf uns Menschen an, wie die Welt geordnet wird, ob gerecht oder ungerecht.

Auch hier dominiert die für Stufe 3 bezeichnende Selbstverantwortung und Autonomie; Gott kann nicht mehr unvermittelt ins Weltgeschehen eingreifen und so sein Reich „bringen“, wie dies noch von den Kindern angenommen wird, für welche das Reich Gottes zumeist mit dem Himmel oder einem konkreten Herrschaftsbereich identisch zu sein scheint, über welchen Gott herrsche.

Auf Stufe 4 schließlich vertraten alle Probanden, selbst jene, die schon seit Jahren keine Predigt mehr besucht hatten, solche Auslegungen, die mit jenen der maßgeblichen Exegeten verträglich, ja gar identisch sind:

- I: Das Gottesbild, das dieses Gleichnis vermittelt, scheint dir das noch akzeptabel zu sein?
 X: Ja, eigentlich schon, also meinem Bild vom Schöpfergott widerspricht es nicht unbedingt.
 Da ist ja einer, der einmal nicht nach menschlichen Maßstäben handelt, sondern wirklich sehr großzügig ist. Und so sehe ich auch irgendwie den Schöpfergott, daß der anders ist als jene Götter, wie sie da so landläufig herumgehen.

Diese Deutung vertrat ein 42jähriger Mann, der der Kirche schon längst entfremdet ist und in allen Interviews das „Kaufmanns-Gottesbild“, wonach Gott den Menschen gemäß seiner Leistungen belohne und gemäß seiner Verfehlungen bestrafe, massiv ablehnte. Vielmehr vermochte er nun die Güte des Weinbergbesitzers als ein Bild dafür zu verstehen und auch zu billigen, daß Gott das menschliche Handeln immer schon ermögliche und ihm an freien Menschen gelegen sei, die sich den Nächsten gegenüber ebenfalls gütig verhalten würden.

Eine bald 50jährige Frau schließlich rekonstruierte die Parabel ganz im Sinne des Theologen AURELIO (1977, S. 174 ff.), ohne aber von diesem jemals etwas gehört zu haben:

I: Und handelt nun Gott eigentlich auch so wie dieser Weinbergbesitzer?

- X: Ja, ich glaube schon. Gott geht ja auch immer zu den Menschen, so wie der Mann immer auf den Marktplatz gegangen ist. Er will diejenigen, die auf ihn vertrauen, nicht enttäuschen, er geht zu ihnen, er will ihnen Arbeit und Lohn geben.

Die Probandin konnte sich daran erinnern, wie sie diese Parabel als Kind verstanden hatte, nämlich als ungerecht und unglaublich. Erst in späteren Jahren und erst nachdem sie zu einem neuen Gottesverhältnis gefunden habe, sei ihr die jetzige Deutung verständlich geworden.

Abb. 1 stellt die soeben skizzierten Interpretationstypen im Verhältnis zu den Stufen des religiösen Urteils dar:

Abb. 1: Interpretationstypen zu Mt 20,1 ff. und Stufen des religiösen Urteils

Stufe	Typus			
	A	B	C	D
4				■ ●
4(3)				●
3-4				■ ■
3(4)			●	
3			●	
3(2)			■ ■ ●	
2-3			●	● ■
2(3)	●	■ ■		
2	■	●		●
2(1)		■		
1-2		●		
1(2)	■	■		
1	■ ● ■	● ●		

- A: Die Parabel verlangt, nicht neidisch zu sein wie die ersten Arbeiter.
- B: Die Parabel fordert auf, nicht in der Weise ungerecht zu handeln wie der Herr.
- C: Die Parabel ist ein Angebot dafür, sich selber zu verwirklichen und zu engagieren, was unterschiedlich allegorische Ausprägungen annehmen konnte.
- D: Die Parabel zeigt die Güte Gottes, das Reich Gottes.

„Moralisierende“ Deutungen der Parabel, die durch bipolare Reziprozität und durch ein „autoritäres“ Gottesbild gekennzeichnet sind, begegneten besonders auf den tieferen Stufen des religiösen Urteils. Solche des Typ C, die auf dem Strukturelement der solipsistischen Autonomie und der Selbstverantwortung auch Gott gegenüber basieren, zentrieren sich um die dritte Stufe, während diejenigen des Typ D, die den normativ-theologischen Auslegungen etwa in Bibelkommentaren und Religionslehrbüchern entsprechen, eine breitere Streuung aufweisen, allerdings mit einer deutlichen Zentrierung auf der Stufe 4.

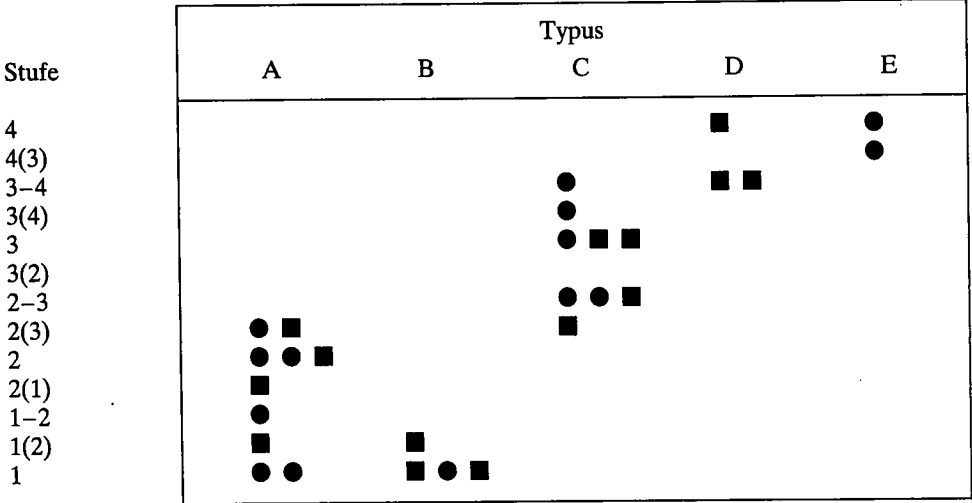
Ähnlich war der Befund hinsichtlich der Parabel von den Anvertrauten Geldern (Mt 25,14 ff.; vgl. Abb. 2), die von einem Kaufmann erzählt, der, bevor er sich auf eine weite Reise begab, seine drei Knechte zu sich rief und ihnen Geld anvertraute. Die beiden ersten verdoppelten ihren Betrag durch kluge und mutige Geschäfte; der dritte hingegen vergrub es aus Furcht. Nach seiner Rückkehr rechnete der Kaufmann mit ihnen ab; die beiden ersten belohnte er reichlich, den dritten hingegen beschimpfte und entließ er.

In der Deutung des Textes heben die Theologen (WEDER ³1984; JEREMIAS 1980 u. a. m.) hervor, er stelle keine Gerichtsandrohung durch Gott oder den zurückgekehrten Jesus dar (als welche der Kaufmann bestimmt werden kann), sondern zeige vielmehr, daß Gott uns sein „Reich“ und auch Talente geschenkt habe, die wir in Freiheit entfalten müßten, um so dem Reiche Gottes Raum zu verschaffen, das sich – wie das Geld – dynamisch vermehren wolle (WEISER 1971, S. 262 ff.).

Nun zeigen die Daten, daß alle Probanden auf tieferen Stufen der kognitiv-religiösen Entwicklung diese Parabel gerade als Gerichtsandrohung rezipiert haben. Erst Probanden auf der Stufe 4 rekonstruierten und billigten spontan theologisch adäquate Interpretationen; nicht wenige lehnten sie aber schroff als zu „naiv“ und als Gott nicht gemäß (und d. h. als der überwundenen Stufe 2 entsprechend) ab.

- A: Die Parabel will, daß man sich Gott gegenüber einsetzt wie die beiden ersten Knechte, weil man sonst bestraft wird.
- B: Die Geschichte will, daß man nicht so streng ist mit den Menschen wie der Herr zu seinen Knechten, weil man sonst von Gott ebenso streng behandelt wird.
- C: Die Parabel will, daß wir uns in Freiheit selbst verwirklichen und unsere Talente selber entfalten.
- D: Diese Parabel lehne ich als zu primitiv und zu naiv ab; Gott belohnt und bestraft nicht wie dieser Arbeitgeber.
- E: Die Geschichte ist ein Appell dafür, die Gaben, die mir von Gott immer schon geschenkt sind, in Freiheit weiterzugeben, um so dem Reich Gottes Raum zu verschaffen.

Abb. 2: Interpretationstypen zu Mt 25,14ff. und Stufen des religiösen Urteils



N = 28 ■ männlich ● weiblich

5. Pädagogische und didaktische Implikationen

Drei erzieherische Konsequenzen sind zu ziehen:

Erstens soll durch die Arbeit, die der Schüler an Texten leistet, eine je höhere Stufe der religiösen Entwicklung bzw. eine je höhere religiöse Autonomie erreicht werden (eine ausführlichere Begründung dieses religionspädagogischen Leitbegriffs kann hier aus Raumgründen nicht gegeben werden, vgl. OSER 1987 a). Religiosität wird zu einem Interpretationsprozeß von kontingenten Situationen, der – in ansteigender Linie freier und kritischer – die Beziehung des Subjekts zum Ultimaten offenlegt. Dies kann nicht direkt geschehen, sondern dadurch, daß der Lehrer den Schüler dazu anregt, selber neue Argumente zu entwickeln und die ihm bekannten in Frage zu stellen oder zu transformieren. Das Entwicklungsmodell bietet dazu einen Interpretationsrahmen, der anderweitig nicht zu fassen ist.

Konkret auf die Parabeln bezogen heißt das: jene Schüler, die bei Mt 25,14ff. (Gleichnis von den Anvertrauten Talenten) interpretieren, der Mensch müsse ein fleißiger Knecht sein, damit ihn Gott belohne, wären durch Rollenspiel und transaktive Diskussion sogenannter n+1 Argumente (BLATT/KOHLBERG 1975) dahin zu bringen, daß sie selbst die Eigenverantwortung der Menschen für das ihnen Anvertraute erkennen und sich vom Bilde des belohnenden und bestrafenden Gottes emanzipieren können. Die entsprechende Auslegung der Parabel ist in dem Sinne autonomer, als sie nicht mehr als Mahnung (Paränese) oder sogar als Drohung verstanden wird.

Zweitens soll die adaptive Tätigkeit an Texten unterstrichen werden. Kinder leisten Prozesse religiöser Interpretation, ohne daß vorerst die fundamentale Struktur

religiösen Erkennens verändert wird und ein Stufenübergang beginnt. Im Gebrauch aber erfährt diese Struktur einen Ausbau, und dadurch wird religiöse Identität erworben. Dieser horizontale Aspekt wird oft vernachlässigt. Kognitive Strukturen sind in ihrer Anwendung auf größere Beweglichkeit hin zu stimulieren, denn ohne diese verkümmern sie in ihrem Kern.

Hinsichtlich der biblischen Parabeln und Bildworte gilt es desweiteren, ein Sensorium für bildhafte und metaphorische Sprache zu schaffen, dies etwa dadurch, daß zunächst längere Zeit bei der Bildhälfte verblieben und erst später versucht wird, aus dieser die Sache zu erschließen. Bevor bei Mk 4,30–32 (Mit dem Werden des Gottesreiches verhält es sich wie mit einem Senfkorn, das ganz winzig ist und dennoch zu einem großen Baum heranwächst, in welchem die Vögel des Himmels nisten) der Schluß auf das Gottesreich hin vorgenommen wird, sollten die Schüler Gelegenheit erhalten haben, selber einmal Weizenkörner zu pflanzen und deren Wachstum zu beobachten. Dies gilt nicht weniger für die Handlungsabläufe in den Parabeln, die von den Schülern gespielt und erfahren werden sollten, ehe sie auf die theologischen Sachverhalte hin ausgelegt werden. Dies würde aber auch bedeuten, im Religionsunterricht viel weniger Inhalte und Bibeltexte zu thematisieren, diese aber dafür um so intensiver.

Drittens aber gilt es zu bedenken, daß die Hermeneutik der Bibeltexte im allgemeinen und der Gleichnisse im besonderen durch den Schüler zu leisten ist. „Niemals darf ein Lehrbuch“ – kann mit HALBFAS (1968, S. 265) festgehalten werden – „seine Antwort dem Schüler schenken. Er muß gezwungen werden, sie in schrittweiser Auseinandersetzung (...) selber zu erarbeiten.“ Dabei müssen aber seine religiösen Urteilsstrukturen in Rechnung gestellt werden. Die theologisch adäquaten Exegesen, wie sie sich auch in den Schulbüchern finden, setzen oftmals solche Erkenntnisinstrumente voraus, über die der Schüler noch nicht verfügt. Dies bedeutet, daß der Unterrichtende nicht nur von den Bibelkommentaren ausgehen darf und nicht versuchen sollte, diese einwegig in die Schüler zu übertragen. Vielmehr muß er die vom Kinde geleistete und ihm optimal mögliche Deutung als Wert akzeptieren, entspricht sie doch seiner religiösen Entwicklungsstufe, ist sie ihm doch gemäß. Erst in einem zweiten Anlauf kann er versuchen, neue Interpretationselemente einzubringen. Und auch hier muß er auf die rekonstruktive Reaktion der Schüler Rücksicht nehmen. Dies bedeutet, daß der Skopus des Textes vom Kinde oft gerade ins Gegenteil gewendet wird, was sich hinsichtlich der Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1 ff.) zahlreiche belegen ließ: „Gott könnte niemals so wie jener Weinbergbesitzer sein; er würde einen gerechten Lohn bezahlen.“ Und dies muß, obgleich es der normativen theologischen Auslegung widerspricht, als optimale Leistung Anerkennung finden. Stellt der Unterrichtende diese Deutung sogleich in Frage oder verwirft er sie sogar als falsch, kann er das Kind entmutigen, selbständig die Bibel lesen und interpretieren zu lernen. Vielmehr praktiziert er damit – zumindest in abgeschwächter Form – religiöse Indoktrination, die das Kind als Subjekt nicht ernst nimmt, sondern es als bloß zu belehrendes und unmündiges Objekt ansieht – eine Haltung, die der religiösen Erziehung vielfach und zu Recht Kritik eingetragen hat (vgl. RINGEL/KIRCHMAYR 1985).

Absicht all dieser normativen Aussagen aber ist es zu zeigen, daß das letzte Ziel speziell der Bibeldidaktik der autonome Bibelleser ist, also ein solcher Rezipient,

der die Interpretationen nicht mehr *tale quale* von anderen übernimmt, sondern selber hermeneutisch tätig wird, selbst Texte erschließt und sich die Instrumente zur Interpretation selber angeeignet hat (OSER 1987b).

Heißt dies nun, die theologisch-adäquaten Exegesen hätten ihren normativen Anspruch völlig verloren und seien nicht mehr zu konsultieren? Wird damit einem schrankenlosen Subjektivismus das Wort geredet, wie er übrigens der Rezeptionsästhetik hin und wieder vorgeworfen worden ist (ISER ²1984, S. 43 ff.)? Gewiß nicht. Die Konvergenz zwischen den theologischen Deutungen und jenen, die für das Subjekt verständlich und plausibel sind, ist und bleibt ein Fernziel religionspädagogischen und bibeldidaktischen Handelns. Der Weg dorthin kann aber durch die bloße Übertragung oder sogar durch Indoktrination nicht übersprungen werden; vielmehr kann er lange Zeit in Anspruch nehmen und muß in jedem Fall als Transformation religiöser Tiefenstrukturen in Erscheinung treten. Deren Subjekt ist das Kind, der Jugendliche, der Erwachsene – kurz: niemand anders als der Rezipient, der Texten, auch biblischen, immer wieder – metaphorisch gesprochen – „Leben einhaucht“. Denn: Quidquid recipitur, secundum modum recipientis recipitur.

6. Strukturgenetische Religionspädagogik?

Inwieweit hat die Religionspädagogik den Satz des Aquinaten bisher ernst genommen? Wirft man einen Blick in die Geschichte dieser Disziplin, die lange als bloße Anwendungswissenschaft von Dogmatik und Exegese konzipiert worden war, wird man bald feststellen, daß sie das Kind und seine religiöse Entwicklung vielfach vernachlässigt hat und damit auch die Tatsache, daß Kinder religiöse Inhalte anders rezipieren als Erwachsene (vgl. LOCH 1964). Vielmehr galt das Kind als ein zu bändigendes und zu belehrendes *Objekt*. Religionsunterricht basierte auf dem Katechismus. Vortragen und Memoieren – darin bestand zumeist die Methode.

Seit der von WEGENAST (1968) geforderten „empirischen Wendung“ in der Religionspädagogik hat sich diese zwar – wie von NIPKOW in diesem Heft sachkundig dargelegt – den Sozialwissenschaften breit geöffnet und insbesondere auch die entwicklungspsychologischen Theorien rezipiert; seien es jene, die der Psychoanalyse, so besonders ERIKSON (1966), verpflichtet sind (FRAAS 1973, 1983); seien es solche, die an der Sozialisationsforschung orientiert sind (MORGENTHALER 1976); oder schließlich jene, die sich auf PIAGET berufen (GOLDMAN 1964, 1971).

Dennoch zeigt ein flüchtiger Blick auf die gegenwärtig besonders von der Kirche favorisierten Strömungen in der Religionspädagogik, daß zahlreiche Desiderata, die sich von einem strukturgenetischen Ansatz her ergeben, noch nicht eingelöst worden sind. Im Gegenteil lassen sich Anzeichen dafür feststellen, daß wieder zu einem materialkerygmatischen Konzept zurückgekehrt wird, in welchem die Verkündigung und die dogmatischen Inhalte dominant sind (ENGLERT 1986). Im Mittelpunkt des Religionsunterrichts fordert KASPER (1987, S. 67 ff.), sollen – nach den langen und wenig ergiebigen Methodendebatten – wieder die Kerngehalte und Dogmen der Kirche stehen. Entwicklungspsychologischen Theorien (so jener von KOHLBERG) wird unterstellt, den Ernst der christlichen Botschaft – so etwa der

Schulderfahrung – zu „marginalisieren“ (SCHMIDT 1986, S. 158ff.). Aus der Sicht des strukturalistischen Ansatzes ist dieser Trend besorgniserregend. Er läuft Gefahr, das Kind wieder zu einem bloßen Empfänger der Orthodoxie und der Dogmen zu stempeln, denen ein metaphysischer An-sich-Status zugeschrieben wird (vgl. die Kritik von WERBICK 1985). Die Grundeinsicht sowohl der Rezeptionsästhetik (und damit auch des Aquinaten) als auch des genetischen Strukturalismus, daß die Rezipienten aktiv auf Inhalte – auch auf religiöse – einwirken und sie dadurch allererst hervorbringen, wird damit übersehen.

Ähnliche Probleme werfen zahlreiche Kommentare zu Unterrichtsbüchern auf: Noch immer sind sie voll von theologischen Überlegungen dazu, welche Deutung eines biblischen Textes wohl die richtige sei, damit dann diese im Unterricht zum Zuge komme. Ein besonders aktuelles Beispiel sind die Lehrerkommentare von HALBFAS (1983, 1984, 1985): Sie stecken voller religionswissenschaftlicher und theologischer Analysen über Symbole und metaphorische Texte, deren Essenz es hernach den Kindern zu vermitteln gelte, ohne daß lernpsychologische und entwicklungspsychologische Aspekte thematisiert werden. Vielmehr wird dem Kinde ein sogenanntes „drittes Auge“ unterstellt (HALBFAS 1982), also die Fähigkeit, schon in der ersten Grundschulklasse Symbole als Symbole zu verstehen. Dies ist ein bedenklicher Rückfall in eine überholte christliche Anthropologie, die von der Annahme eines angeborenen „religiösen Organs“ ausgeht, mit Hilfe dessen das Kind religiöse Dinge – und seien es selbst Katechismussätze – so oder so zu verstehen vermöge.

Noch immer – so scheint es – hat die religionspädagogische kopernikanische Wende nicht stattgefunden, die das Kind und sein religiöses Handeln und Deuten in den Mittelpunkt rückt und ihm unterstellt, *selber* interpretierend und „exegetisch“ tätig sein zu können.

Literatur

- AURELIO, T.: Disclosures in den Gleichnissen Jesu. Frankfurt a. M. 1977
- BLATT, M. M./KOHLBERG, L.: The effects of classroom moral discussion upon childrens level of moral judgment. In: Journal of Moral Education 4 (1975), S. 129–161.
- BUCHER, A.: Entstehung religiöser Identität. Religiöses Urteil, seine Stufen und seine Genese. Eine Darstellung sechsjähriger Forschungsarbeit zur Frage nach der religiösen Entwicklung von F. OSER und Mitarbeitern. In: Christliches ABC (1986), Heft 4, S. 161–210.
- BUCHER, A.: Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören, so ist es nicht das gleiche. Strukturalistische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln. Band 3 der Reihe „Religion und Entwicklung“ 1987 (a) (im Druck).
- BUCHER, A.: Gleichnisse – schon in der Grundschule? Ein kognitiv-entwicklungspsychologischer Beitrag zur Frage der altersgerechten Behandlung neutestamentlicher Gleichnisse. In: Katechetische Blätter 112 (1987b), Heft 3.
- BULTMANN, R.: Die Geschichte der synoptischen Tradition. Göttingen ⁵1961.
- COMETA, M./ESON, M.: Logical operations and metaphor interpretation. A Piagetian model. In: Child Development 49 (1978), S. 649–659.
- DIBELIUS, M.: Formgeschichte des Evangeliums. Tübingen ⁴1961.
- DICK, A.: Drei transkulturelle Erhebungen des religiösen Urteils. Universität Fribourg: Lizentiatsarbeit 1982.

- DURKHEIM, E.: Die elementaren Formen des religiösen Lebens. Frankfurt a. M. 1981.
- ENGLERT, R.: Vor einer neuen Phase materialkerygmatischer Erneuerung? In: Katechetische Blätter 111 (1986), Heft 11, S. 887–888.
- ERIKSON, E.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M. 1966.
- FETZ, R. L.: Genetische Semiologie. Symboltheorie im Ausgang von ERNST CASSIRER und JEAN PIAGET. In: Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie 28 (1981), S. 120–150.
- FETZ, R. L./BUCHER, A.: Stufen religiöser Entwicklung? Eine rekonstruktive Kritik von FRITZ OSER und PAUL GMÜNDER: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. In: BIEHL P./BIZER, CH./HEIMBROCK, H. G./RICKERS, F.: Jahrbuch der Religionspädagogik 3. Neukirchen 1987 (im Druck).
- FRAAS, H. J.: Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter. Göttingen 1973.
- FRAAS, H. J.: Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse. Göttingen 1983.
- GOLDMAN, R.: Religious thinking from childhood to adolescence. New York 1964.
- GOLDMAN, R.: Vorfelder des Glaubens. Neukirchen 1971.
- HALBFAS, H.: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht. Stuttgart 1968.
- HALBFAS, H.: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße. Düsseldorf 1982.
- HALBFAS, H.: Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerkommentar. Band 1 (1983), Band 2 (1984), Band 3 (1985). Zürich, Einsiedeln, Düsseldorf.
- HARNISCH, W.: Die Gleichniserzählungen Jesu. Eine hermeneutische Einführung. Göttingen 1985.
- HOPPE-GRAFF, S./SCHELL, M.: The comprehension of literary texts: Developmental considerations. In: MEUTSCH, D./FIEHOFF, R. (Eds.): Comprehension of literary discourse. Results and problems of interdisciplinary approaches. Berlin 1987 (im Druck).
- INGARDEN, R.: Konkretisation und Rekonstruktion. In: WARNING, R. (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München 1975, S. 42–70.
- ISER, W.: Die Appellstruktur der Texte. In: WARNING, R. (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München 1975, S. 228–252.
- ISER, W.: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München, 2. Aufl. 1984.
- JEREMIAS, J.: Die Gleichnisse Jesu. Gütersloh ⁸1980.
- KASPER, W. (Hrsg.): Einführung in den Erwachsenenkatechismus. Düsseldorf 1985.
- KAUFMANN, F. X.: Kirche begreifen. Analysen und Thesen zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums. Freiburg i. Br. 1979.
- KISSINGER, W.: The parables of Jesus. A history of interpretation and bibliography. New York 1979.
- KOHLBERG, L.: Essays on moral development. Vol I (1981): The philosophy of moral development. Vol II (1984): The psychology of moral development. San Francisco.
- KREFT, F.: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg ²1982.
- KREFT, J.: Moralische und ästhetische Entwicklung im didaktischen Aspekt. In: OSER, F./ALTHOF, W./GARZ, D. (Hrsg.): Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen. München 1986, S. 257–280.
- KÜPPERS, W.: Psychologie des Deutschunterrichts. Spracherwerb, sprachlicher Ausdruck, Verständnis für literarische Texte. Stuttgart u. a. 1980.
- LOCH, W.: Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik. Essen 1964.
- LÜBBE, H.: Religion nach der Aufklärung. Graz 1986.
- MORGENTHALER, C.: Sozialisation und Religion. Gütersloh 1976.
- MUKAROVSKY, J.: Studien zur strukturalistischen Ästhetik und Poetik. München 1974.
- NIPKOW, K. E.: Die Gottesfrage bei Jugendlichen – Auswertung einer empirischen Umfrage. In: NEMBACH, U. (Hrsg.): Jugend und Religion in Europa. Bern 1987.
- OELMÜLLER, W. (Hrsg.): Wiederkehr der Religion? Paderborn 1984.

- OSER, F.: Wieviel Religion braucht der Mensch? Studien zur Entwicklung religiöser Autonomie. Band 2 der Reihe „Religion und Entwicklung“. 1987 a (im Druck).
- OSER, F.: Grundformen biblischen Lernens. In: STOCK, A./PAUL, E. (Hrsg.): Glauben ermöglichen. Festschrift für GÜNTER STACHEL. Mainz 1987 b (im Druck).
- OSER, F./GMÜNDER, P.: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Zürich, Köln 1984.
- PANNENBERG, W.: Anthropologie in theologischer Perspektive. Göttingen 1983.
- PEUKERT, H.: Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentaltheologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung. Frankfurt a. M. 1978.
- PIAGET, J.: Das Weltbild des Kindes. Frankfurt a. M., Berlin, Wien 1980.
- RICOEUR, P.: Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache. In: RICOEUR, P./JÜNGEL, E.: Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache. München 1974, S. 45–70.
- RICOEUR, P.: Die lebendige Metapher. München 1986.
- RINGEL, E./KIRCHMAYR, A.: Religionsverlust durch religiöse Erziehung. Tiefenpsychologische Ursachen und Folgerungen. Freiburg i. Br. 1985.
- SCHMIDT, H.: Schuld und Vergebung im Religionsunterricht. In: Glaube und Lernen 1 (1986), Heft 2, S. 153–166.
- TILICH, P.: Die Frage nach dem Unbedingten. Schriften zur Religionsphilosophie. Stuttgart 1964.
- WARNING, R. (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München 1975.
- WEDER, H.: Die Gleichnisse Jesu als Metaphern. Traditions- und redaktionsgeschichtliche Analysen und Interpretationen. Göttingen 1984.
- WEGENAST, K.: Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. In: Der Evangelische Erzieher 20 (1968), S. 111–124.
- WEISER, A.: Die Knechtsgleichnisse der synoptischen Evangelien. Studien zum Alten und Neuen Testament 29. München 1971.
- WEISS, K.: Die Frohbotschaft über Jesu Lohn und Vollkommenheit. Neutestamentliche Abhandlungen XII, 4/5 (1927).
- WERBICK, J.: Vom Realismus der Dogmatik. Rückfragen an WALTER KASPERS Thesen zum Verhältnis von Religionspädagogik und Dogmatik. In: Katechetische Blätter 110 (1985), Heft 6, S. 459–463.

Abstract

Theoretical and empirical aspects of a structuralist pedagogy of religion – exemplified by the teaching of the parable of the workers in the vineyard (Mt 20, 1–16)

In recent years, the aesthetics of textual criticism have gained in importance for the study of literature. They underline the active role of the reader in the act of reading, yet, in order to be applicable to the teaching of texts, especially moral and religious texts, they have to be completed by theories of human development in moral and religious cognition. Taking the interpretation of a parable from the New Testament as an example, the authors discuss how a reader or listener at a particular stage of *religious cognition* actively reconstructs the parable. Based on the results of an empirical pilot study, they hypothesize that various readers or listeners interpret religious texts differently, according to their respective stage of religious cognition. As regards religious instruction, the authors demand that the different levels of children's interpretative capacities as well as the general perspective of genetic structuralism be given more attention.

Anschrift der Autoren:

Lic. theol. Anton Bucher/Prof. Dr. Fritz Oser, Pädagogisches Institut der Universität Freiburg/Schweiz, Rte des Fougères, CH-1700 Fribourg